استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA)؛ في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية؛ لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

إعداد :

د / الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

في كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ملخص الدراسة باللغة العربية:

"استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA) في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية؛ لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. واستخدمت – في بحث مشكلتها– المنهجين: الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي.

وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية.

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية ككل، وفي كل مستوى من مستوياته؛ لصالح المجموعة التجريبية، يعزى إلى استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة مع طلاب المجموعة التجريبية في مقابل استخدام الطريقة المعتادة مع طلاب المجموعة الضابطة.

ووجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية ككل ، وفي كل مستوى من مستوياته؛ لصالح القياس البعدي؛ ماعدا مستوى فهم النص الأدبي؛ برغم تفوق الطلاب في القياس البعدي لهذا المستوى، وارتفاع متوسط درجاتهم عنه في القياس القبلي؛ فوُجِدَ فرق؛ ولكنه لم يكن دالاً.

Abstract:

Using Directed Reading-Thinking Activity to Develop the General and the Specific Reading Comprehension Skills of Second Year Preparatory Students

The purpose of the present study is to identify the effect of using Directed Reading-Thinking Activity to develop the general and the specific reading comprehension skills of second year preparatory students. The study adopts A reading both the descriptive and the quasi-experimental research methods. comprehension test has been administered to assess general and specific reading skills. Results suggest that there is a statistically significant difference at the level of significance $P \leq 0.05$ between the mean score of the experimental group and the mean score of the control group in the post-administration of the reading comprehension skills test in favour of the experimental group which indicates the overall effectiveness of the intervention as well as its effectiveness on each of the measured levels. Furthermore, there is a statistically significant difference at the level of significance $P \leq 0.05$ between the mean score of the pre- administration of the test on the experimental group and its post administration in favour of post administration except for the level of literary text comprehension where differences have not been found statistically significant.

استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA) ؛ في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية؛ لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

إعداد: د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد(*).

المقدمة:

القراءة عملية تجرى على كل نص مكتوب؛ لفهمه. ولما كان الكاتب عند إنتاجه النص يراعي المهارات العامة، والنوعية للكتابة؛ فلابد من أن يتمكن القاريء، أو متلقي النص من مهارات الفهم العامة التي يتفق فيها القراء جميعًا في تلقيهم النصوص كلها مهما اختلفت بِناها ؛ ومهارات الفهم النوعية التي يوجبها اختلاف بِنى تلك النصوص.

وذكر **حسني عصر(١٩٩٩م:٣٢١)** أن الكتب المدرسية ليست سوى نصوص متصلة (*Continuous Texts*) مكتوبة في بنيتين: ظاهرة، وباطنة؛ الأولى: تراها الأعين، والثانية: تسعى وراءها الأذهان؛ من خلال عملية القراءة التي يجب أن تكون عملاً متعدد المستويات متدرجة في الغوص نحو البِنى العميقة للمقروءات في تلك الكتب المدرسية؛ بدءًا من ظواهر تلك الكتب، والمباني الصرفية، والجمل التي تضم الكلمات؛ حتى يصل القراء إلى الدلالات المقصودة؛ وهنا يتحقق الفهم الذي هو غاية القراءة، ويكون القاريء قادرًا على التعبير عما قرأه (فهمه) في شكل شفهي، أو تحريري، أو هما معًا.

وأضاف أن قراءة تلك الكتب يجب أن يُنظر إليها على أنها نوع من النشاط الذهني، يبدأ بالتعرف، ولا يقف عنده؛ وإنما يتجاوزه إلى التحليل، ثم يصل إلى التركيب.

وذكر **رأفت رضوان (٢٠١٥م : ١٩٨)** أن مجموعة الخبراء عالية المستوى بالاتحاد الأوروبي اقترحت تقسيم القرائية إلى ثلاثة مستويات مختلفة؛ على غرار ما هو

* مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

موجود في اختبارات بيزا (***PISA***)، ويتضمن المستوى الثالث منها– وهو: **القرائية المتعددة** (***Multiple Literacy***)– القدرة على استخدام مهارات القراءة؛ لفهم نصوص متنوعة الموضوعات، وتحليلها، ونقدها ، وكذلك استخدام مهارات الكتابة في إنتاج نصوص متنوعة الموضوعات.

ومن ثم يجب تعويد الطلاب قراءة نصوص متنوعة بتنوع أنظمة المعرفة المختلفة، وتنمية مهارات فهمها: العامة، والنوعية.

المشكلة:

ذكر كل من:**ريتشارد بيتش،وديبورا آبليمان(Beach,R&Appleman,D,1984:118-119)**– أن فهم القاريء النصَّ يعتمد على قدرته على تصور بنية النص التي لا تعتمد– بدورها – على ألفته بفِكَر النص فحسب؛ ولكن على الطريقة التي تسلط البنية بها الضوء على هذه الفِكَر. وأن معرفة القاريء بنية النص توجِّهه لاستخدام الاستراتيجيات المناسبة نمط هذا النص.

وذكرا – أيضًا – أن الطلاب يواجهون صعوبة مع نصوص الدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات في الكتب المدرسية؛ لا بسبب احتوائها معلومات غير مألوفة بالنسبة إليهم فحسب؛ وإنما لكونها منظمة؛ وفقًا لبِنَى شارحة غير مألوفة نسبيًّا.

ويتفق مع ذلك ما ذكره **بوني أرمبرستر(Armbruster,B.B,1988)**؛ من أن الاختلافات في معرفة المحتوى يمكن أن يكون لها أثر دال في فهم النص، وأن المشكلات التي يعانيها الطلاب في قراءة مجالات المحتوى المختلفة ترجع إلى: افتقادهم متطلبات معرفة المحتوى اللازمة لفهم النص، أو أن لديهم المعرفة المناسبة؛ ولكنهم يفشلون في الإفادة منها في أثناء القراءة، أو لديهم معرفة بالمحتوى؛ ولكنها تتداخل مع تعلم المحتوى

الجديد، وأن الطلاب قد يتعلمون قليلاً عن استراتيجيات الفهم الرئيسة، وقليلاً جدًا عن كيفية تطبيقها على المحتوى المقروء.

ويتفق مع ما سبق ما أوردته **وكالة تكساس التعليمية (Texas Education Agency,2002)** من أنه من دون فهم بنية النص سيجد الطلاب صعوبة في الوصول إلى معنى النص المقروء، وأن البحوث قد أثبتت وجود علاقة قوية بين فهم الطلاب بنية النص، وفهمهم المقروءَ.

وذكر كل من: **كارول لي، وأنيكا سبراتلي (Lee,C.D &Spratley,A,2010)** أن القراء في مرحلة المراهقة يواجهون صراعًا مع النص؛ لعدة أسباب، تتمثل في:

- معرفة الكلمات.
- المعرفة العامة بموضوعات النصوص، وبِناها.
- معرفة ما يمكن فعله إذا أُعيق الفهم.
- الكفاية في مراقبة فهمهم الذاتي للمقروء.

وأوضحا – أيضًا – أن الفارق بين القراءة فيما قبل المرحلة الابتدائية، والقراءة في هذه المرحلة؛ يكمن في التحول من تعلم القراءة (*Learning to Read*) إلى القراءة للتعلم (*Reading to Learn*). وأن القراء المراهقين يحتاجون ثقافة خاصة بأنظمة المعرفة (*disciplinary literacy*)؛ لأن كل نظام معرفي ، أو مجال من مجالات المحتوى يستلزم أنواعًا محددة من المعرفة السابقة بكيفية قراءة النصوص في هذا المجال، كما يتطلب نوعًا خاصًّا من القراءة.

ولما كانت كتب القراءة ذات الموضوعات المتعددة تتناول نصوصًا ذات بِنى متنوعة ؛ ما بين: الشارح، والإقناعي، والأدبي؛ فتعدد هذه البنى قد يوجِد الصعوبة ذاتها التي يواجهها الطلاب مع المواد الدراسية المختلفة.

ولما كانت معالجة النصوص المقروءة في حصتي: القراءة، والنصوص تجرى في إطار تقليدي؛ بحيث يُعرَض النص، ثم تُناقش الكلمات الصعبة، والفِكر، ومواطن الجمال، ثم تنتهي الحصة من دون أن يُعطى الطلاب الفرص لإعمال أذهانهم؛ من توقع ما سيدور عليه النص، وما فيه من أحداث، ومحاولة التعبير عن النص في صور مختلفة، تعكس مدى فهمهم إياه، ومن دون تفريق بين البنى المختلفة للنصوص، وما يلزمها من مهارات فهم نوعية.

لذلك سعت هذه الدراسة إلى استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة– كاستراتيجية من استراتيجيات فهم المقروء– لتنمية مهارات فهم المقروء: العامة التي تناسب بنية أي نص، والنوعية التي تختلف باختلاف تلك البنية؛ بحيث يمكن الاستفادة من الإجراءات العامة للاستراتيجية، وفي الوقت ذاته ربطها بنوع النص، وتنمية مهارات فهمه النوعية التي تختلف؛ باختلاف بنيته؛ ومن ثم يمكن نقل أثر التعلم من حصص القراءة إلى المواد الدراسية المختلفة؛ فتتحول العناية من تعلم القراءة إلى القراءة من أجل التعلم.

وبرغم وجود دراسات أجريت في هذا المجال على المستويين: العربي، وغير العربي لكنها ركزت – في حدود علم الباحثة – على الجانب العام فقط من مهارات فهم المقروء، ولم تتطرق إلى بنية النص ، ولا المهارات النوعية اللازمة لفهم كل بنية ؛ باستخدام هذه الاستراتيجية؛ وهذا ما سعت الدراسة الحاضرة إلى التأكد من أثره.

وعُبِّر عن المشكلة في الأسئلة الآتية:

١- ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA) في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٢- ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA) في تنمية مهارات فهم المقروء العامة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٣- ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA) في تنمية مهارات فهم النص الشارح لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٤- ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA) في تنمية مهارات فهم النص الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٥- ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA) في تنمية مهارات فهم النص الإقناعي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

الحدود:

١- دروس القراءة، والنصوص في الوحدتين: الثانية، والثالثة من كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧م.

٢- النصوص: الشارحة، والأدبية، والإقناعية ؛ لأنها هي أنواع النصوص المتضمنة في كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب العينة.

المنهج:

- الوصفي التحليلي: في تحليل النصوص المقررة على عينة الدراسة، وتحديد أنواع هذه النصوص، والمهارات العامة، والنوعية اللازمة لفهمها.

- شبه التجريبي: في تجربة الدراسة التي اعتمدت على المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

المتغيرات:

- المتغير المستقل: نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة.
- المتغير التابع: مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية.

الأداة:

اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (من إعداد الباحثة).

المصطلحات:

نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (*The Directed Reading-Thinking Activity*):

إحدى استراتيجيات فهم المقروء القائمة على نشاط المتعلم قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها؛ فقبل القراءة يعرض المعلم عنوان الدرس؛ مصحوبًا ببعض الصور، ثم يطلب إلى الطلاب توقُّع ما سيدور عليه النص، وفي أثناء القراءة يحاولون التحقق من صحة ما توقعوه، أو خطئه ؛ باحثين – في النص – عن أدلة، تدعم هذا التوقُّع، أو تدحضه، كما يكلَّفون تنفيذ مناشط متعلقة بنوع النص؛ لتنمية مهارات الفهم: العامة، والنوعية. وأما بعد القراءة فيُكلَّفون تطبيق ما تعلموه من مهارات على نصوص جديدة من نوع النصوص التي دُرِّبوا عليها في أثناء الحصة.

مهارات الفهم العامة:

مدى تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من تلقي النص المقروء؛ بحيث يحددون ما في النص من معانٍ مناسبة، يكتشفونها من خلال السياق، كما يحددون الفِكَر

الرئيسة والفرعية في النص، وما فيه من معانٍ ضمنية، ويوظِّفون علامات الترقيم في أثناء القراءة؛ محدِّدين سبب استخدام كل علامة منها، ويقترحون أكثر من عنوان للنص المقروء، ثم يلخصون النص في لغتهم الخاصة؛ مراعين شروط كتابة الملخص. ويُستدل على ذلك؛ من خلال اختبار الدراسة (الجزء الخاص بمهارات فهم المقروء العامة).

مهارات الفهم النوعية:

مدى تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من تلقي النص المقروء؛ وفقًا لنوع النص؛ ففي النص الشارح: يحدد الطالب المشكلات الواردة في النص، كما يكتشف العلاقات الواردة فيه، ويضع أكثر من حل لمشكلة وردت في النص، ويرسم خريطة معرفة تعبر عنه. وفي النص الأدبي: يميز الحقيقي من المجازي في النص، ويستخرج مواطن الجمال المتضمنة فيه ، كما يستنتج دلالة بعض التعبيرات فيه. وفي النص الإقناعي: يحدد موقف الكاتب، وآراءه، والأدلة التي دعَّم بها هذه الآراء، ويحكم على مدى قدرة الكاتب على إقناع القراء بأدلته، وعلى مدى الترابط بين الآراء، والأدلة المدعِّمة إياها، كما يرسم خريطة معرفة تعبر عن هذا النص. ويُستدل على ذلك؛ من خلال اختبار الدراسة (الجزء الخاص بمهارات فهم المقروء النوعية).

إطار الدراسة النظري:

فهم المقروء:طبيعته، العوامل المؤثرة فيه، ومهاراته: العامة، والنوعية:

القراءة عملية يجرى فيها استقبال الرموز المكتوبة، وإعمال الذهن؛ تمهيدًا لفهمها، وهي عملية ذات بعدين؛ ذهني، وآلي؛ البعد الآلي يبدأ حينما يواجه القاريء النص فيتمثل ما فيه من بنية سطحية بكل ما فيها من حروف، وكلمات، وجمل، وفقرات، وعلامات ترقيم، فضلاً عن فحص بنية النص المقروء.

أما العمل الذهني فيبدأ بعدما يستدخل القاريء في ذهنه ما كوَّنه من صور عن البنية السطحية؛ معالجًا إياها، ومضفيًا عليها المعنى؛ فالمعنى ليس موجودًا في النص؛ وإنما هو في بنية القاريء المعرفية، يضفيه على النص. ولو كان المعنى موجودًا في النص؛ لاتفق القراء كلهم جميعًا على معنى واحد للنص؛ ولكن اختلاف المعاني مرجعه اختلاف الأفهام، والبنى المعرفية، والمعالجات الذهنية لما في سطح النص، فضلاً عن اختلاف السياقات المحيطة بالقراء في أثناء عملية القراءة.

وذكرت **أنيتا ماري كروز (Cruse,A,M,2007:28)** أنه إذا كانت القراءة عملية تفكير؛ فإنها تتطلب مدخلاً قائمًا على العمليات للفهم الذي يشجع القراء على التفكير.

وذكر **كارول لي، وأنيكا سبراتلي (Lee,C.D &Spratley,A,2010)** أن القدرة على فهم النصوص المكتوبة ليست ثابتة، ولا استاتيكية؛ وإنما هي نتيجة لتفاعلات ديناميكية بين كل من: متطلبات النص، والاستراتيجيات، والمعرفة السابقة، وأهداف القاريء.

وفي فهم المقروء يكون إجراء الاستدلالات– كما ذكرت **نوفيتا أريانتي (Arianti,N,2013)**– جانبًا مهمًّا لفهم النص المقروء بنجاح؛ وهذا ما يجرى تعليمه في المراحل العليا؛ فيتعلم الطلاب التنبؤ، وإجراء الاستدلالات على النص في أثناء عملية التعلم؛ لفهمه بشكل صائب، وتحقيق هدف التعلم بنجاح.

وفهم المقروء ما هو إلا عملية تفاعل بين القاريء، والنص؛ حيث يبدأ القاريء بالنص، يتمثل بنيته السطحية؛ محاولاً اختراقها، والنفاذ إلى البنية العميقة الكامنة وراءها، وهو – في ذلك– يكوِّن شبكة من العلاقات بينه وبين النص، وبينه وبين ذاته؛ حيث يجري حوارًا مع ذاته في ضوء ما تمثله من النص، فيدمج نتائج هذا التمثل مع بنيته – هو–

المعرفية؛ وهنا يحدث الفهم الذي– كما ذُكر سلفًا – يختلف؛ وفقًا لاختلاف المعارف السابقة لدى القراء، والسياقات، والمناخ الذي تجرى فيه عملية القراءة، فضلاً عن اختلاف بنية النص ذاته.

أما بالنسبة للقاريء؛ فيتحدد دوره في نوعين من المصادر الداخلية، حددتهما **رشا عبد الله (٢٠١٧م: ٥٧)**؛ وهما:

- **المعرفة السابقة *Prior Knowledge*:**

بكل ما تشمله من خبرات سابقة، ومعلومات، يدركها القاريء في أثناء عملية القراءة؛ والتي يمكن تنميتها، والعمل على إثرائها؛ من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات المختلفة.

- **الاستعداد الذهني *Mental Disposition*:**

ويقصد به: رؤية القاريء، وتقييمه لنفسه؛ من خلال بعض النقاط؛ مثل: دافعيته نحو القراءة، مدى ثقته بنفسه، قدرته على الربط والمكاملة، فضلاً عن ميوله، واتجاهاته.

وأما **معرفة بنية النص؛** فتساعد القاريء– كما ذكر كل من: **ريتشارد بيتش، وديبورا آبليمان (Beach,R&Appleman,D,1984:116-118)**– فيما يأتي:

- استدعاء المعلومات وثيقة الصلة من النص؛ ففي بنية (المشكلة/ الحل)– مثلاً– يستدعي القاريء المقترحات التي تصوغ المشكلة، والحلول الممكنة لتنظيم المعلومات التي تفسِّر المشكلات، والحلول.
- التنبؤ بالتطورات اللاحقة في النص؛ فبمجرد معرفة القاريء الطريقة التي بُني بها النص؛ يمكنه التنبؤ بالتطور المنطقي للنص.
- تعلم استراتيجيات مختلفة لقراءة أنماط مختلفة من النصوص.

- تحديد العلاقة، أو الروابط المنطقية بين الجمل، والفِكَر.
- تنظيم المعلومات في أسلوب معين.

وذكرت **رشا عبد الله (٢٠١٧م : ٧٣)** أن ملامح النص تؤثر في الفهم بشكل كبير؛ حيث إن النصوص يمكن أن تكون سهلة، أو صعبة ، كما يعتمد مستوى الصعوبة، أو السهولة على التفاعل بين معلومات النص، ومعرفة القاريء، وقدراته، كما يعتمد فهم النص على مدى وضوح محتواه بالنسبة للقاريء؛ مما يزيد من فرص فهمه إياه.

وأضافت **رشا عبد الله (٢٠١٧م : ٧٥)**- في موضع آخر- أن غالبية استراتيجيات القراءة داخل مجالات المحتوى تتطلب من الطلاب في أثناء تطبيقها؛ ملاحظة ملامح النص، والتركيز على معينات القاريء الموجودة بالنص، والعمل من خلالها؛ فهذه المعينات تمد الطلاب بإلماعات، أو هاديات، تساعدهم في التركيز على المفهومات المهمة، كما تساعدهم في تكوين إطار ذهني لاستخدام الفِكَر التي يقرؤنها، وتنظيمها؛ ومن ثم تيسير عمليات التذكر، والاستدعاء.

وقد تمثلت **مهارات فهم المقروء العامة** في الدراسة الحاضرة فيما يأتي:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد الفِكَر الرئيسة، والفرعية في النص.
- توظيف علامات الترقيم في فهم النص.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.
- اقتراح عنوان مناسب النص.
- تلخيص النص المقروء.

وهذه المهارات يؤديها القاريء في أثناء قراءته أي نص مهما اختلفت بنيته. وبرغم اشتراك النصوص في هذه المهارات العامة؛ فإنها تتطلب مهارات نوعية، تختلف باختلاف بنية كل منها؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي.

أنواع النصوص، وبنية كل نوع، وأثرها في الفهم(*):

(١)النص الشارح (*Expository Text*):

النص الشارح وصفي في أصله؛ ولكنه يزيد عن النص الوصفي بدعمه الموصوفات بأمثلة، وإيضاحات، فضلا عن أنواعه العديدة التي يتخذها؛ والتي تختلف تبعا لغرض الكاتب منها.

وذكر كل من: **براندون، وبراندون؛ وسمالي، وآخرون (Brandon,L&Brandon,K,1993:381);(Smalley, R. and Others,2001:82)** أن الكتابة الشارحة توضح شيئًا ما، وفيها تدعم الفكرة الرئيسة بالمعلومات، والشرح، والإيضاحات، والحقائق، والأمثلة، والتفصيلات.

وعرفته **رشا عبد الله (٢٠١٧م : ٨٢)** بأنه: النص الذي يُكتب؛ لتقديم معلومات محددة؛ سواء أكانت هذه المعلومات علمية، أم تاريخية، أم ثقافية، أم اجتماعية، أم غيرها، وأحيانًا يطلق عليه: "النص التفسيري"، ويستخدم– عادة – مع محتويات المواد الدراسية التي تحتوي معلومات؛ مثل: العلوم، والرياضيات، والحاسب الآلي، والجغرافيا، والتاريخ، واللغة العربية.

بنية النص الشارح:

* اقتصرت الدراسة الحاضرة على ثلاثة أنواع فقط من النصوص؛ هي: النص الشارح، والإقناعي، والأدبي ؛ بما يتناسب مع النصوص المقررة على طلاب العينة.

للنص الشارح بنية تدعم فِكَر منشئه بتفصيلات، وأمثلة، وشروح، وإيضاحات، ومقارنات؛ بما يسهم في تنظيم الفِكَر، والمعلومات، وتيسير فهمها بالنسبة إلى المتلقي، وتمثل هذه جميعا مهارات نوعية، يختص بها النص الشارح؛ أي أنه أعم، وأشمل من النص الوصفي؛ إذ لا يكتفي بمجرد وصف الظاهرة؛ وإنما يدعم هذا الوصف بغير نوع من الوصف؛ كالتصنيف، والتعريف، والتحليل، والمقارنة، وغيرها.

وذكرت دراسة **أيفر ساهين (Şahin,A,2013:58,62)** أن النصوص الشارحة أصعب، وأكثر تعقيدًا من النصوص القصصية؛ بسبب بنيتها؛ لأن النصوص القصصية تعتمد على الاتساق، والتنبؤ، والسبب والنتيجة، أما النصوص الشارحة فتُكتب؛ لتقدم للقراء معلومات جديدة، كما أنها تتعامل مع مفهومات مجردة؛ ومن ثم يجد القراء صعوبة في فهمها.

وقد وجدت تلك الدراسة فرقًا دالاً إحصائيًا بين درجات الطلاب في فهم المقروء؛ حيث فهموا النصوص القصصية بشكل أفضل من النصوص الشارحة في الصفين: الرابع، والخامس الابتدائيين.

ويتفق ذلك مع ما أوردته **وكالة تكساس التعليمية Texas Education Agency,2002)**؛ من أن الطلاب يألفون النصوص القصصية أكثر من النصوص الشارحة.

وتتنوع بنية النص الشارح – كما أوردت **وكالة تكساس التعليمية Texas Education Agency,2002)**– ما بين:

- المشكلة، والحل (*problem–solution*): يقدم النص مشكلة، والحلول الممكنة لها.

- الوصف (*description*): يقدم النص تفصيلات محددة لموضوع، أو شخصية، أو حدث، أو فكرة.
- علاقات السبب، والنتيجة (*cause-and-effect relationships*): يربط النص الأحداث (الآثار) بمسبباتها.
- التعداد، والتفييء (*enumeration or categorizing*): ينظَّم النص؛ عن طريق القوائم، أو تجميع العناصر معًا. وهنا يوجِد الكاتب الألفة بين القاريء، والمعلومات الجديدة؛ عن طريق وضعها في قوائم، أو فئات مع معلومات مالوفة بالنسبة إليه.
- التتابع (*sequencing*): يقدم النص معلومات في ترتيب زمني، أو تقدمي؛ مثل: الأفعال التي تقود إلى حدث تاريخي مهم، أو الخطوات المتبعة في تجربة علمية.
- المقارنة (*comparison*): يشير النص إلى أوجه الشبه، والاختلاف بين موضوعين، أو أكثر؛ كالفِكَر، أو الأشخاص، أو الأماكن، أو الأحداث.

ومن خلال ما سبق عرضه عن النص الشارح، وطبيعته، وبنيته؛ يمكن استنتاج مهارات فهمه النوعية التي اعتمدت عليها الدراسة الحاضرة؛ وهي:

- التمييز بين الحقيقة، والرأي.
- استنتاج أوجه الشبه، والاختلاف.
- تحديد المشكلات الواردة في النص.
- اكتشاف العلاقات الواردة في النص؛ مثل: (السبب / النتيجة)، و(المشكلة / الحل)، و(التناقض)، والتفسير.
- وضع أكثر من حل لمشكلة وردت في النص.

- رسم خريطة معرفة للنص الشارح.

(٢)النص الأدبي (*Literary Text*):

ذكر **حسني عصر (٢٠٠٥م : ١٨١)** أن النص الأدبي سياق من الجمل النحوية (وهذا هو الشكل في النص)، خرج من الاستعمال الحقيقي للغة إلى المجاز، والعاطفة، والإيحاء، والخيال (وهذا هو مضمون النص)؛ حيث يعجز الكلام الحقيقي عن الوفاء بما في شعور المبدع؛ فيستخدم تحويرات عديدة في الجمل، والتراكيب؛ ليعبر بها عن تجربته الشعورية.

وذكرت **فاطمة قلال (٢٠١٥م : ٢٤٤)** أن الشعر ليس لغة صريحة أكثر منها ملمِّحة؛ لاعتمادها الكبير على أضرب البيان؛ مما يستدعي القاريء – في بعض الأحيان – إلى التأمل الطويل؛ للولوج إلى معاني القصيدة؛ فالشاعر يملك القدرة على التلاعب باللغة، فيوظفها؛ لتكون – بذلك – وسيلة للتعبير عما جنحت إليه نفسه من مشاعر، وعواطف. وكذا محاولة منه لنقل صوره الإبداعية للقاريء؛ مستعينًا بمختلف أدوات التبليغ؛ من تراكيب، وأبنية لغوية، وصور من نسج خياله؛ حتى يعيش القاريء تجاربه، ويتفاعل معها.

بنية النص الأدبي:

يتشابه النص الأدبي مع أي نوع آخر من النصوص في بنيته السطحية؛ من حيث إن في كل نص– كما ذكر **حسني عصر (٢٠٠٦م: ١٧١)**– شكلاً، ومبانيَ، وصرفًا، وتراكيبَ، وجملاً. ويختلف الشكل فيه؛ من حيث الجنس؛ ففي الشعر شكل مختلف عن النثر؛ في الشعر البيت، وفي النثر الفقرة.

وإن كانت معالجة النصوص الأدبية تختلف حسب المرحلة الدراسية؛ ففي المرحلة الإعدادية يُكتفى بالإشارة إلى مواطن الجمال في النص، ويمكن تنمية قدرة الطالب على التفريق بين الحقيقي، والمجازي في النص، ودلالته، والجمال فيه من دون تصريح بأي مصطلح بلاغي.

أما في المرحلة الثانوية؛ فيدرس الطلاب فرعًا كاملاً؛ هو البلاغة؛ ومن ثم تختلف معالجة النصوص الأدبية؛ من حيث التصريح بالمصطلحات البلاغية؛ سواء أكان ذلك في علم البيان، أم المعاني، أم البديع.

ومن خلال ما سبق عرضه عن النص الأدبي، وطبيعته، وبنيته؛ يمكن استنتاج مهارات فهمه النوعية التي اعتمدت عليها الدراسة الحاضرة؛ وهي:

- تمييز الحقيقي من المجازي في النص.
- استخراج مواطن الجمال المتضمنة في النص.
- استنتاج دلالة بعض التعبيرات في النص.

(٣)النص الإقناعي (*Persuasive Text*):

هو النص الذي يتبنى فيه الكاتب رأيًا معينًا، أو وجهة نظر، يحاول إقناع القارىء بها؛ من خلال ما يورده من أدلة، وأسانيد منطقية، ودعم ذلك بالشروحات، والأمثلة المناسبة.

وله مكونات ذكرها كل من: **مارجريت دايرسون (٢٠٠٠م)، وأحمد زينهم أبو حجاج (٢٠٠١م)** فيما يأتي:

- **جملة الأطروحة:** وهي الجملة التي سيجرى برهنتها، أو إثباتها، أو الحفاظ عليها ضد وجهات النظر المعارضة إياها.

- **الدعاوى (المزاعم):** وهي شيء ما يزعم المؤلف أنه صحيح.
- **الأدلة:** سلسلة من الأدلة المدعمة، أو الأسباب التي تعطَى؛ لإقناع القاريء بالاعتقاد في الزعم، وجعل الأطروحة معقولة، أو جديرة بالتصديق.
- **الدعم:** الحقائق، والأمثلة، والشروحات، وموافقة مَن هم في السلطة المتصلة بالزعم؛ والتي تعطيه مصداقيته.
- **الرأي (المقولة):** وهو عرض وجهة نظر ، يقدمها المحتج في موضوع جدلي؛ للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة معينة، ويمكن أن يتخذ شكلاً خبريًّا سرديًّا، أو تقويميًّا. وقد يتخذ منحى تعريفيًّا تحديديًّا، وقد يكون في شكل عبارة سببية تنبؤية.

بنية النص الإقناعي:

للنص الإقناعي بنية، تعبر عن رأي محدد تبناه الكاتب، وحاول بثه إلى المتلقي؛ رغبة منه في إقناعه به، وإشراكه معه في هذا الرأي؛ داعما ذلك بالأدلة، والأمثلة، والأسانيد المنطقية.

العلاقة بين النصين: الشارح، والإقناعي:

ذكر كل من: **ريتشارد بيتش ، وديبورا آبليمان (Beach,R&Appleman,D,1984:122)**– أن الكتابة الإقناعية نمط (أكثر من كونها بنية) من أنماط الكتابة الشارحة. وفيها يريد الكاتب التأثير في الجمهور بأسلوب معين؛ فقد يريد من الجمهور أن يكون متعاطفًا، أو مقتنعًا، أو محدِّدًا شيئًا ما مع ذكر السبب.

وذكر **أحمد زينهم أبو حجاج (٢٠٠١م: ٣٦)** أنه عادة ما يتداخل الوصف، أو التفسير مع الكتابة التي تستهدف الإقناع. إلا أن الإقناع في تلك الحالة يبقى هدفًا رئيسًا في هذا النوع؛ إذ يكون لمعظم مواقف الكتابة هدف رئيس واحد. وعن طريق احتفاظ

الكُتاب بهذا الهدف، وتركيزهم عليه يمكنهم اختيار الاستراتيجيات المثلى لتحقيقه، وتحديدها.

ويتفق مع ذلك ما ذكرته **ألمازة راجح خطابية (٢٠١٦م : ٣٥ – ٣٦)**؛ من أن ثمة علاقة بين نمطي الكتابة: الجدلية، والتفسيرية تتمثل في أنهما نمطان من أنماط الكتابة الإعلامية التي تُعنى بنقل المعلومات، والمعارف، والحقائق الجديدة،أو تطويرها،أو تعديلها. وبرغم وجود هذه الروابط بين أنماط الكتابة الإعلاميّة؛ فثمة اختلاف بينها؛ من حيث البِنى ، والمقاصد، والميزات؛ وهوالذى يجعل أحدها غالبًا ظاهرًا برغم تداخلها الطبعي، أوتداخل بعضها في النص الواحد أحيانا؛ فمثلا الغرض الأساس من النمط الجدلي هو أن يقنع الكاتبُ القارئَ؛ معتمدًا– في ذلك– على البراهين، والأدلّة، والحجج المنطقية، وأن يوجه عنايته إلى قضيته المهمة، والتأثير فيه؛ ليتبنى رأيه؛ مستخدِمًا– في معالجة المسائل– المناقشة المنطقية، والأسلوب المنهجي العلمي.

أما الغرض الأساس من النمط التفسيري ؛ فهو أن يحلل الكاتب القضية إلى أسباب، ونتائج من وجهة نظره؛ لمحاولة الوصول إلى تفسير مقنع للآخرين؛ مدلِّلاً بالحجج، والأمثلة التوضيحية، ومُبديا الأسباب، والأدلة، ومُستخدمًا لغة منطقية مقنعة.

ومن خلال ما سبق عرضه عن النص الإقناعي، وطبيعته، وبنيته؛ يمكن استنتاج مهارات فهمه النوعية التي اعتمدت عليها الدراسة الحاضرة؛ وهي:

- تحديد موقف الكاتب، وآرائه؛ من خلال النص.
- تحديد الأدلة التي دعَّم بها الكاتب آراءه في النص.
- الحكم على مدى قدرة الكاتب على إقناع القراء بأدلته.
- الحكم على مدى الترابط بين الآراء، والأدلة التي دعَّم بها الكاتب هذه الآراء في النص.

- رسم خريطة معرفة للنص الإقناعي.

ولتنمية مهارات فهم المقروء – سواء العام منها، أم النوعي – لابد من اختيار استراتيجية مناسبة؛ بحيث تراعي خصائص المرحلة العمرية، وفي الوقت ذاته طبيعة النصوص المقروءة. وقد اعتمدت الدراسة الحاضرة على إحدى استراتيجيات فهم المقروء؛ وهي: "نشاط التفكير الموجه بالقراءة".

نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة *(The Directed Reading-Thinking Activity)*:

هي استراتيجية طورها **راسل ستوفر *(Stauffer,R)*** عام ١٩٦٩م؛ لتفعيل الدور الإيجابي للطلاب في عملية القراءة؛ من خلال إجراء تنبؤات قبل قراءة النص؛ اعتمادًا على بعض المعينات؛ كالصور، والعنوانات، فضلاً عما لديهم من خبرات، ومعارف سابقة عن موضوع النص، ثم يؤدون عددًا من ألوان النشاط في أثناء القراءة، وبعدها؛ لمزيد من التعميق، وتمديد ما اكتسبوه من مهارات.

وتبدأ هذه الاستراتيجية بالمعلم حين يعطي الطلاب نصًّا للقراءة، فيحللون عنوانه، ويناقشون ما يعرفونه فعلاً من خبراتهم المتنوعة، ومن خلال النص نفسه قبل إجراء التنبؤات، ثم يقرأون؛ لتأكيد تلك التنبؤات، أو رفضها؛ ومن ثم يضعون فروضًا جديدة مبنية على معلومات جديدة اكتسبوها من النص.**(Farris, P.J, 1993:320,322)**

وذكر **ستوفر (Stauffer,1969)**– كما أوردت **أوليفت دوبس (Dobbs,O,2003)**– أن هذه الاستراتيجية تشبه مفهوم **(KWL)**؛ فهي تشجع القراءة النشطة؛ من خلال تنشيط المعرفة السابقة، والتنبؤ، وفحص مدى تدقيق التنبؤات.

وعرف **طلال عبد الحميد العُدوان (Al Odwan,T,2012:139)** هذه الاستراتيجية بأنها: استراتيجية، تسعى إلى تنمية قدرة الطلاب على القراءة بنقد، وتأمل.

وهي تحاول دعم القاريء بقدرة على تحديد الغرض من القراءة، وتمثل المعلومات، وفهمها، وتعميقها، وقدرة على إجراء تنبؤات؛ لفحص المادة المقروءة مبينة على غرض القراءة، وقدرة على إصدار الأحكام، وأخيرًا قدرة على اتخاذ قرارات مبنية على المعلومات المستقاه من القراءة.

وذكر **فيصل بن فرج المطيري (٢٠١٥م: ٥٧)** أن نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة من الاستراتيجيات التعليمية المميزة التي تستند إلى طريقة القراءة الجماعية الاستقصائية التي توجه الطالب نحو صوغ تنبؤات؛ بناءً على المعلومات الواردة في النص المقروء؛ حيث يطرح المعلم أسئلة بشأن النص، ويجيب المتعلم عنها، ثم يصوغ تنبؤات، أو توقعات بشأن ذلك النص.

ومع استمرار الطالب في التعامل مع النص المقروء تتغير، وتتبدل توقعاته، أو تنبؤاته؛ وفقًا للمعلومات الجديدة التي يحصل عليها من النص.

وتشير هذه الرموز (DR–TA) – كما ذكر(**فيصل بن فرج المطيري ، ٢٠١٥م :** ٦٨) – إلى ما يأتي:

- (***DIRECTED***) = (***D***) (**توجيه**): حيث يوجه المعلم الطلاب، وينشط تفكيرهم قبل البدء في قراءة نص ما؛ من خلال القراءة العابرة للعنوان، وعنوانات الفصول، والرسوم التوضيحية، وغيرها من المواد، ويجب عليه أن يستخدم الأسئلة المفتوحة في توجيه الطلاب نحو صوغ تنبؤات، أو توقعات بشأن المحتوى، أو وجهة نظرهم تجاه النص.
- (***READING***) = (***R***) (**القراءة**): يقرأ الطلاب بصوت عالٍ أول فقرة من النص، ثم يطرح المعلم عليهم أسئلة مفتوحة، تتعلق بمعلومات بعينها، وردت

بالنص، ويطلب إليهم تقويم تنبؤاتهم، وتنقيحها إن لزم الأمر. وهذه العملية يجب أن تظل متواصلة لحين انتهاء المتعلم من قراءة كل فقرة وردت بالنص.

- (***THINKING***) = (***T***) (**التفكير**) : في نهاية كل فقرة يتجول المتعلم عبر النص، ويفكر في تنبؤاته، ويجب أن يوسع من نطاقها، أو يعدلها؛ وفقًا للمعلومات الواردة في النص.

معنى ذلك أن هذه الاستراتيجية كلها قائمة على قراءة النص، وإجراء توقعات بشأنه؛ من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، ثم محاولة الإجابة عنها؛ للتثبت من تلك التنبؤات التي تعد فروضًا قابلة للفحص.

ويختلف نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR–TA) عن نشاط القراءة الموجَّهة (*DRA*) – كما ذكر **Petre, R,M,(1971)** – وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (١): مقارنة بين نشاط القراءة الموجَّهة، ونشاط التفكير الموجَّه بالقراءة:

نشاط القراءة الموجهة (*DRA*) ***(Directed Reading Activity)***	**نشاط القراءة الموجِّهة للتفكير (DR–TA)** ***(Directed Reading–Thinking Activity)***
أساسها سلوكي؛ حيث تخلق شرطًا(مثير– استجابة)– من خلاله– يفرق المعلم بين إجابات القاريء الصواب، والخطأ بعد قراءة نص معين.	تؤسس نظامَ تعلمٍ؛ حيث يكون هدف الاستكشاف، ونظام التدقيق مشتركًا بين القاريء، والنص؛ ومن ثم يستخدم القاريء هذه القوة المعرفية بالمثل.
التفاعل عبارة عن: (معلم– طالب– معلم –	قنوات شبكية: (معلم – طالب – طالب –

نشاط القراءة الموجهة (*DRA*) *(Directed Reading Activity)*	نشاط القراءة الموجِّهة للتفكير (DR-TA) *(Directed Reading-Thinking Activity)*
طالب).	طالب).
السلطة الأكبر للمعلم.	المعلم منظم ، وموجه.

ومن الجدول السابق يتضح أن نشاط القراءة الموجَّهة سلوكي في أصله، قائم على الدور الأساس للمعلم في توجيه الطلاب نحو أداء مناشط معينة متعلقة بالنص في سياق من التوجيهات، والعلاقات الخطية بين المعلم، والطلاب.

بينما يعد نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة معرفيًّا؛ حيث يعتمد على نشاط المتعلم، وعلى الإفادة من الفكر البنائي في بناء المتعلم معرفته بنفسه؛ من خلال ما في حوزته من معارف، وخبرات سابقة مرتبطة بالنص. وهنا يكون دور المعلم مجرد مرشد، وموجه لهذه العملية، وتتحول العلاقات داخل الصف من الشكل الخطي إلى شبكة من العلاقات متعددة الاتجاهات بين المعلم والطلاب، والطلاب وبعضهم؛ بحيث يسير التعلم في أشكال متعددة؛ منها: ما هو فردي، ومنها ما هو جمعي؛ وفقًا لألوان النشاط المطلوب إليهم أداؤها.

خطوات التدريس وفقًا لنشاط التفكير الموجَّه بالقراءة:

تتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من ألوان النشاط التي يجريها الطلاب – تحت إشراف المعلم – في مراحل القراءة الثلاث؛ قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها. وقد حددها كل من: **كارول مينيك سانتا (Santa,C,M & others,1988)**، و**أوليفت دوبس (Dobbs,O,2003:6)**، و**نائلة أحمد عقيل مهيدات، (٢٠٠٣م: ٤١ : ٤٣)**، و**كاثرين ستال (Stahl,K,A. D, 2008)**، و**فيصل بن فرج المطيري (٢٠١٥م : ٦٩ – ٧٠)**، و**محمد فؤاد الحوامدة، وفيصل حمود البليهد (٢٠١٦م: ١٨٢)**؛ فيما يأتي:

أولاً: قبل القراءة (التوقُّع):

- الإعداد للقراءة؛ باستدعاء الخبرات السابقة للمتعلمين المرتبطة بألوان النشاط المطلوبة فيما بعد، وتعميقها.
- مناقشة الطلاب؛ وفقًا لأهداف قراءة النص، وتنصب العناية على خبراتهم السابقة، والدلالات الواردة في النص. وقد تدور المناقشة على العنوان الرئيس للنص، أو الصور التوضيحية الواردة فيه، أو عنواناته الفرعية، والنص المقروء مسبقًا.
- إعطاء المعلم طلابه وقتًا للتفكير في الأسئلة بشكل معمَّق، وتقديم توقع، أو أكثر، وينبغي له – أيضًا – قبول كافة التوقعات بقطع النظر عن منطقيتها، أو عدم منطقيتها، وكتابتها على السبورة. ولا شك أن هذه الخطوة تثير دافعية الطلاب للقراءة؛ لأنها تساعدهم في تحديد الغرض مما سيقرؤون.

ثانيًا: في أثناء القراءة (البرهنة / الإثبات):

- تفكير الطلاب في صحة الفروض التي وضعوها قبل القراءة، وتكوين قائمة بالكلمات التي يحتاجون التأكد من دلالاتها تحت إشراف المعلم، وتوجيهه.
- تقسيم المعلم الموضوع إلى جمل، وفقرات؛ وفق محتواها.
- تكليف الطلاب قراءة النص مجزأً حسب الفِكَر الجزئية، ومناقشتهم في الفكرة العامة للنص، ثم في فِكَره الرئيسة، والعلاقة بينها، ثم مناقشة فِكَر النص المقروء الفرعية، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشة جوانب القوة، والضعف في النص المقروء؛ من حيث الأسلوب، والمعنى، فضلاً عن تقويم الموضوع، واستخلاص القيم، والمباديء من النص المقروء.

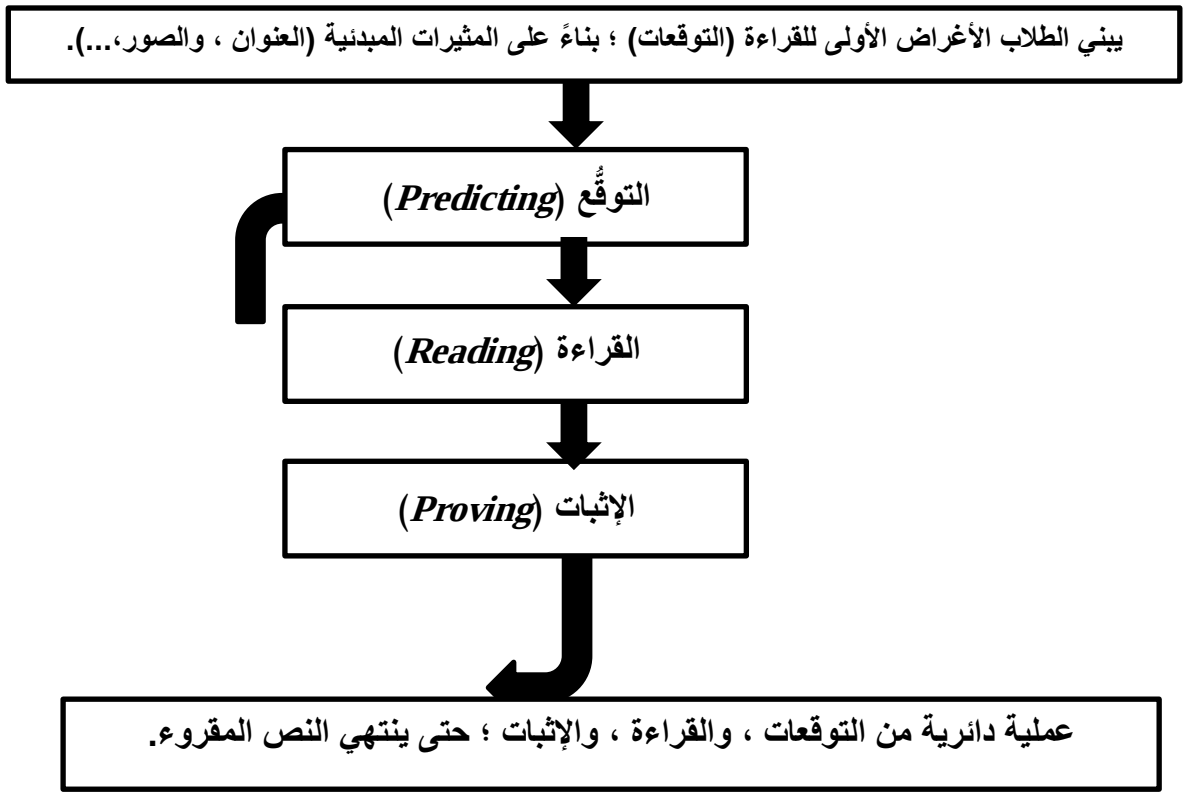
- تيسير المعلم المناقشات التي تتطلب من المتعلم أن يوسع نطاق تنبؤاته القائمة على تقييمه الشخصي للنص، ومعارفه، وخبراته السابقة؛ أو يعدِّلها. ويطلب المعلم إليه أن يقدم الحجج الداعمة تنبؤاته، وتجرى هذه العملية في كل فقرة، أو قسم من النص.
- مناقشة مركزة بشأن أغراض الطلاب، وتنبؤاتهم، والسماح لهم بفحصها، وتقييمها؛ من حيث موافقتها رسالة الكاتب (المؤلف).
- تشجيع التساؤل الذاتي؛ كطريقة للتحكم الذاتي في الفهم، ومناقشة الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الطلاب في تحسين الفهم.

ثالثًا: بعد القراءة (التدريب على المهارات الأساسية / ألوان النشاط الممتدة):

- الهدف من هذه المرحلة هو تطوير مهارات الطلاب في القراءة، والتفكير بشكل متناسق؛ لذلك تستدعي هذه المرحلة من الطلاب إعادة قراءة النص من جديد، وتأمله، ودراسة الكلمات، والتعبيرات التي يشملها، والرسوم، والصور المصاحبة إياها.
- تساعد ألوان النشاط التتبعية الطلاب في العمل، وتوسيع المعلومات المكتسبة؛ من خلال تعيينات القراءة.
- يعمل الطلاب بعد القراءة على مراجعة ألوان النشاط الآتية: تحديد المعلومات التي لم يجدوها في النص، أو التي وجدوها مختلفة عن الفروض السابقة، وربما يقترحون مراجع ، يعودون إليها، والرجوع إلى المعجم، أو المصادر الأخرى؛ للتحقق من معاني بعض الكلمات، أو المعلومات الواردة في النص، والإجابة عن أسئلة المعلم التي تقيس مدى فهمهم النص المقروء، وتلخيص النص، وكتابة عنوانات أخرى للمقروء، والربط

بين المعرفة الجديدة التي اكتسبوها من المقروء، وبين حياتهم اليومية، ورسم خرائط المعرفة.

وقد لخصت **أنيتا ماري كروز (Cruse,A,M,2007:28)** الدورة التي تسير فيها هذه الاستراتيجية في الشكل الآتي:



شكل رقم (١): عملية (نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة) الدائرية.

In: (Cruse, A, M, 2007:28)

وبذلك يتضح أن هذه الاستراتيجية عملية دائرية، تبدأ من التوقع– في مرحلة ما قبل القراءة– الذي يعتمد على عنوان النص، وبعض التوضيحات، والصور التي يعرضها

المعلم مصاحبةً للنص، ثم مرحلة القراءة التي يكون الهدف منها إثبات صحة هذا التوقع، أو خطئه؛ من خلال الأدلة التي يقدمها النص.

ثم تأتي مرحلة ما بعد القراءة التي تتضمن ألوان النشاط الموسعة الممتدة؛ بحيث يحدث فيها ما يشبه انتقال أثر التعلم؛ فيطبق فيها القاريء ما تعلمه في المرحلتين السابقتين من مهارات عامة، ونوعية على نصوص أخرى جديدة؛ ولذلك فمهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية يجرى تنميتها في مرحلتي: القراءة، وما بعد القراءة.

وهذه العملية لا تنتهي بهذا الشكل الخطي؛ وإنما تظل مستمرة في شكل دائري إلى أن ينتهي النص، وتنتهي أغراض القاريء منه، والأهداف المحددة سلفًا، والتوقعات المراد إثبات صحتها، أو خطئها.

وتتمثل **ميزات استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة** – كما عرضتها **رشا عبد الله (٢٠١٧م: ١٣٥-١٣٦)** – فيما يأتي:

- ✓ تنشيط معارف الطالب الأولية، والربط بينها وبين المعلومات الجديدة.
- ✓ إتاحة الفرص للطلاب لممارسة مهارات التفكير؛ مثل: التنبؤ، والاستنتاج، ومهارات التفكير الناقد، والوعي بما وراء التعرف، وكذلك مهارات التلخيص.
- ✓ تأكيد مبدأ التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في التعلم، وتنمية ثقة الطالب في نفسه.
- ✓ تنمية مهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات المناقشة، واحترام الرأي الآخر.
- ✓ مساعدة الطالب في التركيز على الجزء المخصص للدراسة.
- ✓ تستخدم في مرحلة ما قبل القراءة، وتعد من الاستراتيجيات الناجحة في التعامل مع المحتوى الروائي، أو القصصي.
- ✓ يمكن تطبيقها فرديًّا، أو في مجموعات عمل.

وبعد عرض محاور الدراسة التي تناولت فهم المقروء، ودور كل من: القاريء، وبنية النص فيه، وكذلك استراتيجية "نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة"، وخطواتها، ودورها في تنمية فهم المقروء؛ يعرض الجزء الآتي الجانب الميداني من الدراسة الذي استهدف تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ اعتمادًا على الاستراتيجية المقترحة.

إطار الدراسة الميداني:

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ :

(أ) اختيار عينة الدراسة :

اختيرت عينتا الدراسة: الضابطة، والتجريبية، ومعلمو المجموعة التجريبية الذين سيتولون تنفيذ برنامج الدراسة. واختيرت العينة من **أربعة** صفوف من مدرستي: سموحة الرسمية التجريبية بنات، والورديان الإعدادية بنات. وفيما يأتي بيان بأعداد طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية الذين شاركوا في تجربة الدراسة.

جدول رقم (٢): بيانات عينة الدراسة:

المدرسة	المجموعة	الفصل	العدد	المجموع
سموحة	الضابطة	2/C	٢٨	٥٧
الورديان		٤/٢	٢٩	
سموحة	التجريبية	2/A	٢٦	٧٤
		2/B	١٨	
الورديان		٦/٢	٣٠	

(ب) إعداد قائمة مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية(*):

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية المتعلقة بأنواع النصوص، وطبيعتها، وخصائصها، وبناها، وكذلك الدراسات السابقة في المجال؛ صممت الباحثة قائمة بمهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية اللازمة لفهم النصوص – موضع الدراسة – وعرضتها على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أقروا صلاحيتها، ومناسبتها هدف الدراسة.

(ج) إعداد اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية(*):

استهدف هذا الاختبار قياس مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد تضمن الاختبار– في صورته المبدئية – (ستة، وعشرين) سؤالاً مقسمًا على ثلاثة نصوص؛ الأول: شارح، تضمن اثني عشر سؤالاً، والنص الثاني: أدبي، تضمن خمسة أسئلة، والنص الثالث: تضمن تسعة أسئلة.

وقد اعتمدت الباحثة على هذه الأنواع؛ لأنها مشابهة أنواع النصوص المتضمنة في كتاب اللغة العربية المقرر على هؤلاء الطلاب.

(ج–١) ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا يوم الأحد الموافق ١٩ من فبراير ٢٠١٧م على (٢٣) طالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بفصل: ٧/٢ بمدرسة الورديان الإعدادية بنات، وأسفر التجريب الاستطلاعي للاختبار عما يأتي :

- صلاحية لغة الاختبار، ومناسبتها؛ هى وتعليمات الاختبار طلاب الصف الثاني الإعدادي.

---

* ملحق رقم (١): قائمة مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية.
* ملحق رقم (٢): اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

- زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالبة، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (١٣٥ دقيقة).
- صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبارات؛ اعتمادًا على صدق (المحكمين) الذين رأوا أن الأسئلة مناسبة طلاب الصف الثاني الإعدادي، فضلاً عن مناسبتها ما وُضعت لقياسه.
- سهولة الأسئلة: حُسبت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار، وارتضت الدراسة حدًّا أدنى لمعامل السهولة قدره (٠.٣). وقد بلغ متوسط معاملات السهولة (٠.٤١)، ومتوسط معاملات الصعوبة (٠.٥٩)؛ وبذلك تجاوزت أسئلة الاختبار الحد الأدنى الذي ارتضته الدراسة الحاضرة لمعامل السهولة، وفي الوقت ذاته ارتفع متوسط معاملات صعوبته.
- تمييز الأسئلة: ارتضت الدراسة (٠.٢) حدا أدنى لمعامل التمييز. وقد بلغ متوسط معاملات التمييز (٠.٣١)؛ وبذلك تجاوز متوسط معاملات التمييز الحد الأدنى الذي ارتضته الدراسة الحاضرة، فصار الاختبار مميِّزًا.

ثبات الاختبار:

حُسب ثبات الاختبار؛ عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS V.23 –**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (٣): معامل ثبات اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية:

عدد الطلاب	عدد الأسئلة	معامل الثبات
٢٣	٢٦	٠.٨

ويلاحَظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار– في صورته النهائية – صالحًا للتطبيق.

ويوضح الجدول الآتي مواصفات اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية:

جدول رقم (٤): مواصفات اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية:

رقم السؤال	المهارة التي يقيسها	نوع المهارة	نوع النص
١.	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.	عامة.	شارح
٢.	تحديد الفِكَر الرئيسة في النص.	عامة	
٣.	اقتراح عنوان مناسب للنص.	عامة.	
٤.	توظيف علامات الترقيم في فهم النص.	عامة.	
٥.	استنتاج المعاني الضمنية في النص.	عامة.	
٦.	تحديد المشكلات الواردة في النص.	نوعية.	
٧.	اكتشاف العلاقات الواردة في النص.	نوعية.	
٨.	استنتاج المعاني الضمنية في النص.	عامة.	
٩.	استنتاج المعاني الضمنية في النص.	عامة.	
١٠.	وضع أكثر من حل لمشكلة وردت في النص.	نوعية.	
١١.	تلخيص النص المقروء.	عامة.	
١٢.	رسم خريطة معرفة للنص الشارح.	نوعية.	
١٣.	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.	عامة.	

رقم السؤال	المهارة التي يقيسها	نوع المهارة	نوع النص
١٤.	تحديد الفِكَر الرئيسة في النص.	عامة.	أدبي.
١٥.	اقتراح عنوان مناسب للنص.	عامة.	
١٦.	توظيف علامات الترقيم في فهم النص.	عامة.	
١٧.	(أ) تمييز الحقيقي من المجازي في النص. (ب)استخراج مواطن الجمال المتضمنة في النص. (ج) استنتاج دلالة بعض التعبيرات في النص.	نوعية.	
١٨.	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.	عامة.	إقناعي.
١٩.	تحديد الفِكَر الرئيسة في النص.	عامة.	
٢٠.	اقتراح عنوان مناسب للنص.	عامة.	
٢١.	توظيف علامات الترقيم في فهم النص.	عامة.	
٢٢.	(أ) تحديد موقف الكاتب، وآرائه ؛ من خلال النص. (ب)تحديد الأدلة التي دعَّم بها الكاتب آراءه في النص.	نوعية. نوعية.	
٢٣.	الحكم على مدى قدرة الكاتب على إقناع القراء بأدلته.	نوعية.	
٢٤.	الحكم على مدى الترابط بين الآراء، والأدلة التي دعَّم بها الكاتب هذه الآراء في النص.	نوعية.	

رقم السؤال	المهارة التي يقيسها	نوع المهارة	نوع النص
٢٥.	تلخيص النص المقروء.	عامة.	
٢٦.	رسم خريطة معرفة للنص الإقناعي.	نوعية.	

(ج-٢) <u>التطبيق القبلي لاختبار الدراسة</u> :

طُبق اختبار الدراسة قبليًا في الفترة (من الأربعاء ٢٢ من فبراير ٢٠١٧م إلى الخميس٢٣ من فبراير ٢٠١٧م)؛ على طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيا. وفيما يأتي بيان بأعداد الطلاب الذين طُبِّق عليهم الاختبار قبليًا:

جدول رقم (٥): أعداد طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية:

المدرسة	المجموعة	الفصل	العدد	المجموع
سموحة	الضابطة	2/C	٢٨	٥٧
الورديان		٤/٢	٢٩	
سموحة	التجريبية	2/A	٢٦	٧٤
سموحة		2/B	١٨	
الورديان		٦/٢	٣٠	

ثانيًا: <u>إجراءات التنفيذ</u>:

بدأت التجربة يوم الخميس الموافق ٢ من مارس عام ٢٠١٧م، وانتهت يوم الخميس الموافق ١٣ من أبريل عام ٢٠١٧م.

المحتوى:

اختير المحتوى من دروس الوحدتين: الثانية، والثالثة في كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني الإعدادي(*)، وتضمنت هذه الوحدة النصوص التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٦): النصوص التي عُولجت بالاستراتيجية المقترحة:

الوحدة	عنوان الدرس	الفرع	نوع النص
الثانية: اختراعات، واكتشافات.	اختراعات عربية.	قراءة.	إقناعي.
	عالِم من ذهب.	قراءة.	شارح.
	العلم واجب.	نصوص.	أدبي (شعر).
الثالثة: لغة خالدة.	لغة خالدة	قراءة.	إقناعي.
	القراءة حياة للحياة.	نصوص.	أدبي (نثر).
	اللغة العربية تنعي حظها.	نصوص.	أدبي (شعر).

كما أُعِدَّ دليل المعلم(*)؛ لإرشاد معلمي المجموعة التجريبية لتنفيذ الدروس المصمَّمة وفقًا لنشاط التفكير الموجَّه بالقراءة؛ حيث تضمن مقدمة نظرية عن مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية، وأنواع النصوص، والمهارات اللازمة لفهم كل منها، ثم بعد ذلك الإجراءات المتبعة لتنفيذ الدروس؛ وفقًا للاستراتيجية المقترحة؛ متبوعة بأمثلة.

ثالثًا: <u>التطبيق البعدي لاختبار الدراسة</u>:

بدأت إجراءات التطبيق البعدي لاختبار الدراسة في يوم الخميس الموافق ٦ من أبريل ٢٠١٧م للمجموعة الضابطة، والأربعاء ١٩ من أبريل للمجموعة التجريبية.

* ملحق رقم (٣): كتاب الطالب لتنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية؛ باستخدام "نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة".
* ملحق رقم (٤): دليل معلمي المجموعة التجريبية إلى تنفيذ دروس اللغة العربية؛ وفقًا لنشاط التفكير الموجَّه بالقراءة.

واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

جدول رقم (٧): أعداد طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية:

المدرسة	المجموعة	الفصل	العدد	المجموع
سموحة	الضابطة	2/C	٢٢	٥٢
الورديان		٤/٢	٣٠	
سموحة	التجريبية	2/A	٢٦	٧٤
سموحة		2/B	١٨	
الورديان		٦/٢	٣٠	

رابعًا: <u>نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا</u>:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:

ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR–TA) في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

(١) لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية.

(٢) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية– بعديًا – على طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين؛ طُبق اختبار "ت" (t–test) لعينتين (مستقلتين)؛باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS –V.23)**؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (٨): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الضابطة	52	7.65	7.142	١٢٤	15.710	٠.٠٥	دالة
التجريبية	74	32.51	9.708				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (15.710) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٢٤)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية؛ لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة الفرض الثاني: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية– قبليًّا – على طلاب المجموعة التجريبية، ثم بعد انتهاء التدريس– وفقًا لنشاط التفكير الموجَّه بالقراءة – طُبق الاختبار بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مرتبطتين)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS – V.23**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (٩): الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية:

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
القبلي	٧٤	12.58	12.067	١٤٦	11.071	٠.٠٥	دالة
البعدي		32.51	9.708				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (11.071) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٤٦)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين

دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ وهذا معناه أن الاستراتيجية قد كان لها أثر في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية كلها لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية؛ لصالح القياس البعدي.**

** وللإجابة عن السؤال الثاني ؛ وكانت صيغته:

ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR-TA) في تنمية مهارات فهم المقروء العامة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

(١) **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات الفهم العامة).**

(٢) **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات الفهم العامة).**

وللتحقق من صحة الفرض الأول: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية- بعديًا - على طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وحُسبت الدرجات الخاصة بمهارات الفهم العامة.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مستقلتين)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS – V.23**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٠): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات الفهم العامة):

المجموعة	العدد	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الضابطة	52	عام	6.87	6.196	١٢٤	10.529	٠.٠٥	دالة
التجريبية	74		21.72	8.739				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات الفهم العامة)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (10.529) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٢٤)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات الفهم العامة)؛ لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة الفرض الثاني: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية– قبليًا – على طلاب المجموعة التجريبية ، ثم بعد انتهاء التدريس – وفقًا

لنشاط التفكير الموجَّه بالقراءة – طُبق الاختبار بعديًّا، وحُسبت الدرجات الخاصة بمهارات الفهم العامة.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مرتبطتين)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS – V.23**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١١):الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات الفهم العامة):

القياس	العدد	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
القبلي	٧٤	عام	9.96	8.905	١٤٦	8.106	٠.٠٥	دالة
البعدي			21.72	8.739				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات الفهم العامة)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (8.106) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٤٦)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات الفهم العامة)؛ لصالح القياس البعدي.**

وتتفق نتيجتا الإجابة عن السؤال **الثاني**، والتحقق من صحة الفرضين السابقين؛ مع نتائج دراسة **نائلة أحمد عقيل مهيدات (٢٠٠٣م)** التي كشفت عن وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) في اختبار فهم المقروء البعدي بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية لطالبات الصف العاشر الأساسي، يعزى إلى نموذج التعليم (نموذج التفكير القرائي الموجه – النموذج التقليدي)؛ إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي تعلَّمن وفق نموذج التفكير القرائي الموجه) في الاختبار البعدي؛ أعلى – وبفرق ذي دلالة – من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة (اللاتي تعلَّمن وفق النموذج التقليدي) في الاختبار نفسه.

ودراسة **عبد السلام عبد الخالق الكومي (El–Koumy, A,2006)** التي أثبتت أن نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة جعل الطلاب منخرطين في وضع فروض للقراءة؛ عن طريق إجراء توقعات عن النص؛ مما نشَّط معرفتهم السابقة، وأشركهم في النص، وجعلهم يعيدون تنظيم عملية القراءة – التفكير، ويقارنون تفكيرهم الذاتي بتفكير الكاتب (المؤلف).

ودراسة **كاثرين ستال (Stahl,K,A. D,2008)** التي درست أثر ثلاث استراتيجيات تدريس؛ هي: الصور المتحركة، و(KWL)، ونشاط التفكير الموجَّه بالقراءة؛ في تنمية فهم المقروء، واكتساب القراء المبتدئين محتوى العلوم، واستخدمت– في ذلك – ثلاث مجموعات تجريبية، ومجموعة ضابطة.

وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيتي: الصور المتحركة، ونشاط التفكير الموجَّه بالقراءة كان لهما أثر في فهم المقروء، واكتساب محتوى العلوم لدى طلاب المجموعة التجريبية، وبفروق دالة إحصائيًّا. وأن استراتيجية (KWL) لم تنمِّ لديهم فهم المقروء، ولا اكتساب محتوى العلوم.

ودراسة **إريني فان رايبر(Riper,I.V,2010)** التي أثبتت فاعلية استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلاب التوحديين في المدارس المتوسطة؛ حيث كان إجراء التنبؤات – قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها – ركنًا أساسًا، فضلاً عن تدريب الطلاب على عمل روابط بين الذات، والنص، واستخدام التصور البصري، والرسوم البيانية، والمناقشات.

ودراسة **طلال عبد الحميد العدوان (Al Odwan,T,2012)** التي أثبتت نتائجها وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) في فهم المقروء بين طلاب اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، يرجع إلى استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة عبر التعلم التعاوني؛ مقارنةً بالاستراتيجية التقليدية؛ لثراء هذه المناشط، وما أمدت به الطلاب من مهمات تواصل، ومفهومات، وفِكَر، ومقترحات، وأساليب تفكير، وآراء جديدة.

ودراسة **فيصل بن فرج المطيري (٢٠١٥م)** التي استخدمت استراتيجية (DR–TA) في تنمية مهارات فهم المقروء، والاتجاه نحو القراءة لدى بعض المتعلمين الكبار، وأثبتت نتائجها وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات مجموعة من المتعلمين الكبار الملتحقين بفصول تعليم الكبار بالرياض بالمملكة العربية السعودية؛ في التطبيقين: القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي التطبيقي؛ عند مستوى (٠.٠١).

** وللإجابة عن السؤال الثالث ؛ وكانت صيغته:

ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR–TA) في تنمية مهارات فهم النص الشارح لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

(١)لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الشارح).

(٢)لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الشارح).

وللتحقق من صحة الفرض الأول: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية– بعديًا – على طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وحُسبت الدرجات الخاصة بمهارات فهم النص الشارح.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مستقلتين)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS – V.23**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٢): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الشارح):

المجموعة	العدد	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الضابطة	52	شارح	.44	.850	١٢٤	8.606	٠.٠٥	دالة
التجريبية	74		3.55	2.506				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الشارح)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (8.606) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٢٤)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل ؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الشارح)؛ لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة الفرض الثاني: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة ، والنوعية – قبليًا على طلاب المجموعة التجريبية، ثم بعد انتهاء التدريس – وفقًا لنشاط التفكير الموجَّه بالقراءة – طُبق الاختبار بعديًا، وحُسبت الدرجات الخاصة بمهارات فهم النص الشارح.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مرتبطتين)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS – V.23**) ؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٣):الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الشارح):

القياس	العدد	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
القبلي	٧٤	شارح	.35	.671	١٤٦	10.622	٠.٠٥	دالة
البعدي			3.55	2.506				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الشارح)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (10.622) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٤٦)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الشارح)؛ لصالح القياس البعدي.**

** وللإجابة عن السؤال الرابع ؛ وكانت صيغته:

ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR–TA) في تنمية مهارات فهم النص الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

(١)لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الأدبي).

(٢)لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الأدبي).

وللتحقق من صحة الفرض الأول: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية– بعديًا – على طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وحُسبت الدرجات الخاصة بمهارات فهم النص الأدبي.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مستقلتين)؛باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS –V.23**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٤): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الأدبي):

المجموعة	العدد	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الضابطة	52	أدبي	.21	.572	١٢٤	8.372	٠.٠٥	دالة
التجريبية	74		1.70	1.190				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الأدبي)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (8.372) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٢٤)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الأدبي)؛ لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة الفرض الثاني: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية– قبليًّا على طلاب المجموعة التجريبية، ثم بعد انتهاء التدريس – وفقًا لنشاط التفكير الموجَّه بالقراءة – طُبق الاختبار بعديًّا، وحُسبت الدرجات الخاصة بمهارات فهم النص الأدبي.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مرتبطتين)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS – V.23**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٥):الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الأدبي):

القياس	العدد	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
القبلي	٧٤	أدبي	1.28	2.142	١٤٦	1.470	٠.٠٥	غير دالة
البعدي			1.70	1.190				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء:

العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الأدبي)؛ مما يدل على أن الطلاب قد تفوقوا في القياس البعدي.

كما يظهر من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (1.470) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٤٦)؛ ولذلك لم يكن الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ وبذلك قُبل الفرض الصفري.

** وللإجابة عن السؤال الخامس ؛ وكانت صيغته:

ما أثر استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة (DR–TA) في تنمية مهارات فهم النص الإقناعي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

(١)لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الإقناعي).

(٢)لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الإقناعي).

وللتحقق من صحة الفرض الأول: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية– بعديًا – على طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وحُسبت الدرجات الخاصة بمهارات فهم النص الإقناعي.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مستقلتين)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS – V.23**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٦): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الإقناعي):

المجموعة	العدد	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الضابطة	52	إقناعي	.13	.525	١٢٤	9.204	٠.٠٥	دالة
التجريبية	74		5.54	4.208				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ في اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الإقناعي)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (9.204) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٢٤)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل ؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الإقناعي)؛ لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة الفرض الثاني: طبقت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية– قبليًا على طلاب المجموعة التجريبية، ثم بعد انتهاء التدريس – وفقًا لنشاط التفكير الموجَّه بالقراءة – طُبق الاختبار بعديًا، وحُسبت الدرجات الخاصة بمهارات فهم النص الإقناعي.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي؛ طُبق اختبار "ت" (t– test) لعينتين (مرتبطتين)؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS – V.23**)؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٧):الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الإقناعي):

القياس	العدد	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
القبلي	٧٤	إقناعي	.99	1.521	١٤٦	8.756	٠.٠٥	دالة
البعدي			5.54	4.208				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية (مهارات فهم النص الإقناعي)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (8.756) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٤٦)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري ، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء (مهارات فهم النص الإقناعي)؛ لصالح القياس البعدي.**

حساب حجم الأثر:

لا يتجاوز معنى الدلالة الإحصائية – كما ذكر **فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩٦م : ٤٣٨)**– أن المتغير المستقل له أثر في المتغير التابع، وهي لا تقيس قوة العلاقة بين المتغيرين، ومع ذلك فعناية الباحث قد تمتد إلى معرفة تأثير المعالجة المستخدمة في البحث.

ولذلك لم تكتفِ الباحثة بإثبات أن المتغير المستقل؛ وهو (نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة) قد كان ذا أثر في المتغير التابع؛ وهو (مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية)؛ ومن ثم سعت إلى معرفة حجم هذا الأثر.وقد حُسب؛ باستخدام معامل **كوهين (Cohen's d)**؛ وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٨): قيمة حجم الأثر (d) في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية لدى طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة:

المستوى	حجم الأثر
الاختبار ككل	2.9
عام	1.96
شارح	1.66
أدبي	1.59
إقناعي	1.80

وإذا بلغت قيمة (d) ٠.٢ فإنها تمثل حجم أثر صغيرًا، وإذا بلغت ٠.٥ فإنها تمثل حجم أثر متوسطًا، أما إذا بلغت ٠.٨ فإنها تمثل حجم أثر كبيرًا **(Cohen,1988:25)**.

ويلاحَظ من الجدول السابق أن حجم الأثر قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم الأثر الكبير؛ ومن ثم فالاستراتيجية قد أثرت في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية في

مستويات الاختبار المختلفة بحجم أثر كبير، بلغ (2.9) في مهارات فهم المقروء: العامة ، والنوعية كلها، و(1.96) في مهارات فهم المقروء العامة، و(1.66) في مهارات فهم النص الشارح، و(1.59) في مهارات فهم النص الأدبي، و(1.80) في مهارات فهم النص الإقناعي.

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

أثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة قد كان ذا أثر في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية في الاختبار ككل، وفي كل مستوى من مستوياته؛ مما أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار ككل، ولكل مستوى من مستوياته؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وكانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)؛ لصالح المجموعة التجريبية، وبحجم أثر كبير؛ وهذا ما أظهرته الجداول: (٨)، (١٠)، (١٢)، (١٤)، (١٦)، (١٨).

وأثبتت النتائج – أيضًا – ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي عنها في القياس القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية، وأن نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة كان ذا أثر في تنمية مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية لديهم؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية في الاختبار ككل، وفي ثلاثة مستويات فقط من مستوياته؛ وهي: (مهارات الفهم العامة، ومهارات فهم النصين: الشارح، والإقناعي)؛ ومن ثم كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)؛ لصالح القياس البعدي؛ وهذا ما أظهرته الجداول: (٩)، (١١)، (١٣)، (١٧)؛ ما عدا مستوى فهم النص الأدبي؛ وهذا ما أظهره الجدول (١٥).

وتعزى النتائج السابقة إلى التدريبات ، وألوان النشاط التي اعتُمد عليها قبل قراءة كل نص، وفي أثناء قراءته، وبعدها.

أما **قبل القراءة:**

فأتيحت الفرص للطلاب لإعمال أذهانهم، وتوقُّع ما سيدور عليه النص؛ هذا التوقع المبني على ما لاحظوه؛ من خلال الصور، وعنوان الدرس، وما يعرفونه فعلاً عن موضوع الدرس، وأن التوقع الخطأ سيكون مردُّه مجرد التخمي ؛ ولذلك كان لابد من السؤال دائمًا عن الدليل الذي يدعم هذا التوقع.

ويتفق ذلك مع ما ذكره **عبد السلام عبد الخالق الكومي (El-Koumy, A,2006)**؛ من أن قبول توقُّعات كل طالب – حتى لو ثبت فيما بعد أنها غير صائبة – قد يخلق مناخًا صفيًّا مفتوحًا، يؤدي إلى التفكير الاستنتاجي، وتقدير الذات، ويساعدهم في تحقيق الكفاية الذاتية، ويشجعهم على المخاطرة.

ودراسة **أكبر عزيزيفار، وآخرين (Azizifar,A & others,2015:193)** التي قدمت بعض التوصيات للمعلمين؛ منها:

- تحليل المحتوى، ومستوى الكفاية في لغة المتعلمين؛ حتى يكون اختيار ألوان النشاط صائبًا.
- الشرح الواضح قبل البدء في تنفيذ أي خطوة في ألوان النشاط.
- الحذر من الوقت؛ بحيث لا تستغرق مناشط ما قبل القراءة وقتًا طويلاً، ويكون الوقت الأكبر مخصصًا للمناشط الرئيسة للقراءة، وأيضًا مناشط ما بعد القراءة.

وقد استفادت الدراسة الحاضرة من التوصيات السابقة؛ حيث حللت محتوى كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب العينة؛ لتحديد أنواع النصوص المقدمة؛ حتى يمكن

اختيار ألوان النشاط المناسبة إياها. كما أعطت ألوان النشاط المستخدَمة في أثناء القراءة، وبعدها وقتًا أطول من تلك المستخدَمة قبلها.

و**في أثناء القراءة:** روعيت مهارات فهم المقروء: العامة، والنوعية؛ فالمهارات العامة كانت معالجتها واحدة في كل نص؛ من حيث السؤال عن معاني الكلمات الصعبة، والفِكر الرئيسة والفرعية، واقتراح عنوانات مختلفة للدرس، وذِكر المبرر من وراء اختيارها، وتحديد علامات الترقيم في النص، وسبب استخدامها، وتلخيص النص المقروء في لغة الطالب الخاصة.

و**بعد القراءة:** كان التطبيق على نصوص جديدة غير تلك المعروضة في الكتاب المدرسي، وروعي فيها أن تكون من نوع النص نفسه المعالَج في الحصة؛ سواء أكان شارحًا، أم أدبيًّا (شعرًا، أم نثرًا)، أم إقناعيًّا؛ لمزيد من إتقان الطلاب مهارات الفهم المستهدفة.

ويتوافق ما قدمته الدراسة الحاضرة من معالجات للنصوص المقررة على عينة الدراسة؛ مع إحدى استراتيجيات فهم المقروء المتضمنة في مشروع القرائية؛ وهي استراتيجية "**التوقع من خلال الصورة**" التي تمثل – كما ذكر **بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٥م : ١٩١)** – صيغة مختلفة لاستراتيجية التوقع؛ ففي هذه الاستراتيجية يتوقع الطالب محتوى النص الذي سوف يقرأه؛ من خلال الصور المصاحبة هذا النص؛ وليس من خلال مجموعة جمل، ولا أسئلة يقدمها له المعلم؛ ليقرأها قبل قراءة النص.

وكذلك استراتيجية "**التوقع في أثناء قراءة النص**" التي تستند – كما ذكر **بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٥م : ١٩٣)** – إلى أن توقع الطلاب محتوى النص الذي سيقرأونه يزيد من فهمهم هذا النص في أثناء قراءته؛ فاستراتيجية التوقع تؤهل الطلاب

لقراءة النص؛ من خلال ربط معلوماتهم السابقة بموضوع النص؛ حيث تجعل هذه الاستراتيجية خبرات الطلاب السابقة أسسًا لتوقع ما سيقرأونه.

وبالنسبة للمهارات النوعية فاختلفت المعالجة من نص لآخر؛ حيث روعي نوع كل نص، وبنيته، وخصائصه، والمهارات اللازمة لفهمه، وكذلك خرائط المعرفة المناسبة إياه.

ففي النص الشارح:

دُرِّب الطلاب على مهارات فهمه النوعية؛ وهي: التمييز بين الحقيقة والرأي، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واكتشاف العلاقات الموجودة في النص، ورسم خريطة معرفة للنص الشارح من نوع (التسلسل، والوصف)؛ حيث كان النص الوارد في الكتاب المدرسي في درس (عالِم من ذهب)؛ نصًّا شارحًا، تناولت الفقرة الثانية فيه جانب التسلسل، وفي نهاية النص طُلب إلى الطلاب إكمال خريطة، تصف ما ورد في النص كله من معلومات عن (مصطفى السيد).

ثم في التطبيق دُرِّبوا على قراءة النص الشارح من نوع (المشكلة / الحل)، ومهارات فهمه النوعية؛ وهي:تحديد المشكلات الورادة في النص، والتمييز بين الحقيقة والرأي، واكتشاف العلاقات الموجودة في النص، ورسم خريطة معرفة للنص الشارح من نوع (المشكلة / الحل).

وفي النص الأدبي:

دُرِّب الطلاب على مهارات فهمه النوعية؛ وهي: تمييز الحقيقي من المجازي في النص، واستخراج مواطن الجمال المتضمنة فيه، واستنتاج دلالات بعض التعبيرات؛حيث كانت النصوص الواردة في الكتاب المدرسي في دروس (العلم واجب، والقراءة حياة للحياة، واللغة العربية تنعي حظها)؛ نصوصًا أدبية، تنوعت ما بين: الشعر، والنثر، كما تنوعت التطبيقات التي أعقبتها.

وفي النص الإقناعي:

درِّب الطلاب على مهارات فهمه النوعية؛ وهي:تحديد موقف الكاتب، وآرائه؛ من خلال النص، وتحديد الأدلة التي دعَّم بها الكاتب آراءه في النص، والحكم على مدى قدرة الكاتب على إقناع القراء بأدلته، والحكم على مدى الترابط بين الآراء، والأدلة التي دعَّم بها الكاتب هذه الآراء في النص، ورسم خريطة معرفة للنص الإقناعي؛ حيث كان النصان الواردان في الكتاب المدرسي في درسي: (اختراعات عربية، ولغة خالدة)؛ نصَّيْن إقناعيين.

ويتفق ذلك مع ما ذكره **سيفديت إيبكاكان وآخران (Epçaçan,C& others,2010:1668)**؛ من أن الاستراتيجيات البصرية تعزز فهم المقروء، والتعلم ذا المعنى ؛ ومنها: استخدام الصور، ومناشط ما قبل التعلم، وخرائط المفهومات، والرسوم البيانية، وغيرها.

وأن الاستراتيجيات البصرية تسهم في تعلم الطلاب بشكل هادف؛ من خلال إعادة بناء النص مع الأشكال البصرية. وأن هذه الاستراتيجيات مقترحة من قِبل نظريات التعلم البنائية؛ فالمتعلم يحقق التعلم الجديد ذا المعنى الدائم؛ من خلال عرض النصوص القصصية، والشارحة في شكل مصوَّر.

وقد استفادت الدراسة الحاضرة مما سبق في عرض بعض الصور فيما يتعلق بمناشط ما قبل القراءة، وتدريب الطلاب على رسم خرائط المعرفة الخاصة بنوعي النصوص: الشارحة، والإقناعية المتضمنة في النصوص المقررة عليهم في مناشط القراءة، وما بعدها.

التوصيات، والمقترحات:

في ضوء ما تقدم من نتائج يمكن تقديم التوصيات، والمقترحات الآتية:

١- إتاحة الفرص للطلاب لإعمال أذهانهم، وتوقع ما سيدور عليه النص قبل عرضه بشكل مباشر، وتقليدي.

٢- تطوير معالجة النصوص في حصص القراءة، والنصوص الأدبية؛ بحيث تركز على إعمال ذهن الطالب.

٣- الإفادة من خبرات الطلاب السابقة، وتصوراتهم عن النص المقروء؛ في تدريس النصوص المختلفة.

٤- استخدام خرائط المعرفة المناسبة بنية كل نص من النصوص في تدريس القراءة.

٥- تفعيل استراتيجيات فهم المقروء الموجودة في مشروع القرائية؛ مثل: التوقع من خلال الصورة ، وعناصر القصة، والتوقع في أثناء قراءة النص، وإجابة الأسئلة المباشرة وغير المباشرة؛ واستخدامها مع طلاب المراحل الدراسية المختلفة بمعالجات مختلفة، ومعمَّقة حسب المرحلة.

٦- استخدام استراتيجيات مختلفة لفهم المقروء؛ وفقًا لتنوع بنية النصوص في المواد الدراسية المختلفة.

٧- تطبيق نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة على مراحل تعليمية مختلفة، وبمعالجات مختلفة العمق.

٨- استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة في تنمية الوعي ببنية النص لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٩- استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة في تنمية مهارات فهم النصوص المختلفة: القصصي، والعلمي، والتاريخي، والجغرافي.

١٠- برنامج قائم على القراءة في مجالات المحتوى المختلفة (*Reading In Content Area*)؛ لتنمية مهارات فهم المقروء النوعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

١١- استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

١٢- استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

١٣- استخدام نشاط التفكير الموجَّه بالقراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

١٤- استخدام خرائط المعرفة في تنمية فهم المقروء، والوعي ببنية النص لدى طلاب المرحلة الثانوية.

١٥- أثر تنوع بنية النص في فهم دلالته، وإنتاج النصوص الموازية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

١٦- العلاقة بين مقروئية النص، ووعي الطلاب ببنيته (دراسة مقارنة عبر مراحل التعليم قبل الجامعي).

١٧- صعوبات القراءة في مجالات المحتوى المختلفة لدى طلاب المرحلة الابتدائية (دراسة كيفية).

المراجع:

١. أحمد زينهم أبو حجاج، (٢٠٠١م).علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**. ع ٨. يوليو. ص ص: (٢٣ – ٨٦).

٢. ألمازة راجح خطايبة، (٢٠١٦م). أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة الجدلية والكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية: جامعة اليرموك. متاحة على شبكة الإنترنت على الرابط الآتي:

http://search.mandumah.com/Record/759507

٣. بدوي أحمد محمد الطيب، (٢٠١٥م). فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية**. ع ٦٧ ، نوفمبر. ص ص: (١٧٣– ٢١٤).متاح على شبكة الإنترنت على الرابط الآتي:

http://search.mandumah.com/Record/700575

٤. حسني عصر، (١٩٩٩م). العلاقة بين التمكن من نحو النص المقروء ، والتمكن من مضمونه المفهومي؛ لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة الإسكندرية. **مجلة كلية التربية بالأزهر**. العدد ٧٩. مارس. ص ص: (٣١٩ – ٣٦٥).

٥. ــ،(٢٠٠٥م). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٦. ــ، (٢٠٠٦م). **تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي – مدخل مقترح: نظريته وتطبيقاته**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٧. رأفت رضوان، (٢٠١٥م). نحو إطار منهجي لبرنامج وطني للقرائية في ضوء التجارب العالمية. **المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز تعليم الكبار: العقد العربي لمحو الأمية ٢٠١٥– ٢٠٢٤: توجهات وخطط وبرامج**– مركز تعليم الكبار– جامعة عين شمس. القاهرة. أبريل. ص ص: (١٩٣–٢١١). متاح على شبكة الإنترنت على الرابط الآتي: http://search.mandumah.com/Record/795233

٨. رشا عبد الله، (٢٠١٧م). **تعليم التفكير من خلال القراءة**. ط ٢. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

فاطمة قلال، (٢٠١٥م). بنية النص الشعري العربي وخصائصه. **مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية**. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع: الجزائر. ع ٣٢. ص ص: (٢٤٠ – ٢٥١). متاح على شبكة الإنترنت على الرابط الآتي:http://search.mandumah.com/Record/653288

٩. فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، (١٩٩٦م). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠. فيصل بن فرج المطيري، (٢٠١٥م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجية DRTA في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى بعض المتعلمين الكبار. **مجلة القراءة والمعرفة**. ع ١٦١. مارس. ص ص: (٥١– ١٠٨). متاح على شبكة الإنترنت على الرابط الآتي: http://search.mandumah.com/Record/721180

١١. مارجريت دايرسون، (٢٠٠٠م). **استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم**. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

١٢. محمد فؤاد الحوامدة، وفيصل حمود البليهد، (٢٠١٦م). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. **مجلة دراسات– العلوم التربوية**. الأردن. مج ٤٣ ، ع ١. ص ص: (١٧٥ – ١٩٢). متاح على شبكة الإنترنت على الرابط الآتي: http://search.mandumah.com/Record/721753

١٣. نائلة أحمد عقيل مهيدات، (٢٠٠٣م). أثر نموذج التفكير القرائي الموجه وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية: جامعة اليرموك. متاحة على شبكة الإنترنت على الرابط الآتي:

http://search.mandumah.com/Record/567673

14. Al Odwan,T,(2012).The Effect of the Directed Reading Thinking Activity through Cooperative Learning on English Secondary Stage Students' Reading Comprehension in Jordan.**International Journal of Humanities and Social Science**.Vol. 2 No. 16 [Special Issue – August] pp:(138-

151). Availabla online at: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_16_Special_Issue_August_2012/15.pdf

15. Arianti,N (2013). **Teaching narrative text inference by using directed reading thinking activity (drta) strategy**. A Journal.Teacher Training and Education Faculty Tanjungpura University Pontianak. Available online at:jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/…/1100/pdf

16. Armbruster,B.B,(1988). **Why some children have troublereading content area textbooks**.Center for the Study of Reading.Technical Report No. 432.August.University of Illinois.availabe online at:https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17843/ctrstreadtechrepv01988i00432_opt.pdf?sequence=1

17. Azizifar,A& others, (2015).The Effect of Pre-reading Activities on the Reading Comprehension Performance of Ilami High School Students. 2nd **global conference on linguistics and foreign language teaching, linelt-2014**, Dubai – United Arab Emirates, December (11 – 13, 2014).Procedia Social and Behavioral Sciences 192.pp (188 – 194).available online at: http://ac.els-cdn.com/S1877042815034989/1-s2.0-S1877042815034989-main.pdf?_tid=a762441e-4e22-11e5-9a58-00000aacb35d&acdnat=1440834824_5bd3672b0d5cfd64483c6f35fddb0f29

18. Beach,R&Appleman,D,(1984).**Reading Strategies for Expository and Literary Text Types**.In:becoming readers in a complex society. Edited by:

purves,a&niles,o.eighty-third.year book of the National Society for the Study of Education.Part 1.Chicago:NSSE.

19. Brandon,L & Brandon,K,(1993). **Sentences & Paragraphs strategies for Writing, with Readings**.Toronto:D.C. Health and company.

20. Cohen,J,(1988). Statistical power analysisfor the behavioral sciences.(2nd ed).Hillsdal,NJ:Lawrence Earlbaum Associates.

21. Cruse,A,M,(2007).Teaching and Learning: An Ethnographic, Sociolinguistic Analysis of the Teacher's Role in the Construction of Knowledge in a Small Group Directed Reading Thinking Activity. **A Dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in Education**.UNIVERSITY OF CALIFORNIA-Santa Barbara. Available online at:
http://mplb.ekb.eg/MuseProxyID=1103/MuseSessionID=0811j9chk/MuseProtocol=http/MuseHost=search.proquest.com/MusePath/pqdtglobal/docview/304882342/9CB780018FA64D2DPQ/1?accountid=178282

22. Dobbs, O,(2003).**Using Reading Strategies To Reduce the Failure Rate in the Content Area. Subject: Social Studies. Grade Level: 6-7-8.** Available online at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479208.pdf

23. El-Koumy, A,(2006).The Effects of the Directed Reading-Thinking Activity on EFL Students' Referential and Inferential Comprehension. Available online at:http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502645.pdf

24. Epçaçan, C & others,(2010).The study of visual reading strategies scale of validity and reliability in comprehension teaching.**Procedia Social and Behavioral Sciences**9 (2010). pp (1666-1673).available online

at:http://ac.els-cdn.com/S1877042810024882/1-s2.0-S1877042810024882-main.pdf?_tid=7bc5b840-4e22-11e5-8581-00000aacb361&acdnat=1440834751_227912e3a2247340c3bd8b846a85f780

25. Farris, P.J, (1993). **Language Arts - A process Approach**. Oxford.England: Brown & Benchmark Publishers.

26. Lee,C.D &Spratley,A,(2010).Reading in the Disciplines.The Challenges of Adolescent Literacy.**Final Report from Carnegie Corporation of New York's Council on Advancing Adolescent Literacy**. Carnegie Corporation of New York.available online at: https://www.carnegie.org/media/filer_public/88/05/880559fd-afb1-49ad-af0e-e10c8a94d366/ccny_report_2010_tta_lee.pdf

27. Petre, R,M.(1971).Quantity, Quality, and Variety of Pupil Responses during an Open-Communication StructuredGroupDirected Reading-Thinking Activity and a Closed Communication Structured Group. Directed ReadingActivity.**Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Assn**.(16th, Atlantic City,April 1971). Available online at:http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED071053.pdf

28. Riper, I.V,(2010).the effects of the directed reading-thinking activity on reading comprehension skills of middle school students with autism. **A Dissertation Presented to the Faculty of the School of Human Service Professions Widener University In Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree. Doctor of Education**. Available online

at:http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/612799662/fulltextPDF/B97C60E30E784058PQ/1?accountid=37552

29. Şahin,A,(2013).The Effect of Text Types on Reading Comprehension.**Mevlana International Journal of Education (MIJE)**.Vol. 3(2), pp. 57-67, 1 August.available online at:http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543604.pdf

30. Santa,C,M,& Others,(1988).**Reading Including Study Systems: Reading,Writing and Studying across the Curriculum**.Office of Educational Research and Improvement (ED).Washington, DC. National Diffusion Network.,ED 372 363 kendall/hunt publishing company.Printed in the United Statcs of America. Available online at:http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372363.pdf

31. Smalley,R & others,(2001). **Refining Composition Skills Rhetoric and Grammar**. 5th ed. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning.

32. Stahl,K,A. D,(2008).The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers. **Journal of Literacy Research**.pp (359-393).New York University. Available online at: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862960802520594

33. Texas Education Agency,(2002).**Research-Based Content Area Reading Instruction**.Online Revised Edition.Texas Reading Initiative. Original Publication Number GE0110502.available online at: https://buildingrti.utexas.org/sites/default/files/booklets/redbk4.pdf